

MOARA

Revista da Pós-Graduação em Letras da UPPA

AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS¹

Walkyria Magno e Silva
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Ao discorrer sobre ensino e aprendizagem, a autora focaliza sua atenção em dois pontos principais: a pesquisa-ação e a autonomia do aprendiz. Enquanto professora de inglês para fins específicos, narra brevemente um estudo feito com base em necessidades imediatas para leitura de textos de computação. Em seguida, explora alguns aspectos do aprendizado autônomo, terminando com a descrição de uma experiência atualmente em curso que procura integrar naturalmente este tipo de aprendizado em sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de línguas, pesquisa-ação, autonomia do aprendiz.

ABSTRACT

In this article the author focuses on two significant aspects of teaching and learning a foreign language: action research and learner autonomy. First, as an ESP teacher, she briefly describes a study based on immediate needs for reading proficiency of computer sciences students. Next, she explores a few facets of autonomous learning and narrates an experiment which she is presently undertaking that seeks to naturally insert this type of learning in her pedagogical practice.

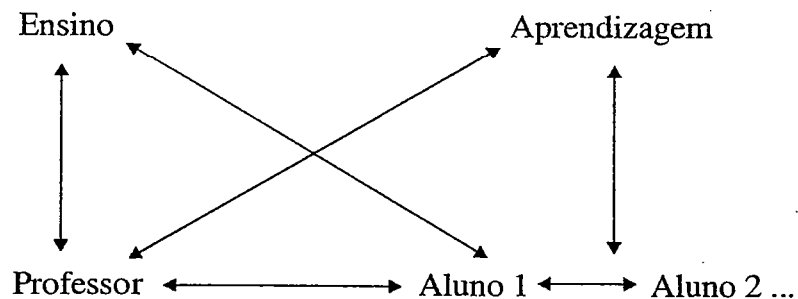
KEY WORDS: Teaching and learning of languages, action research, learner autonomy.

Os termos *ensino e aprendizagem* encontram-se em interdependência e, portanto, um não prescinde do outro. Trata-se de um processo contínuo e infinito que assume diferentes facetas ao longo da vida. A visão ultrapassada de designar o professor enquanto sujeito do ensino e os alunos enquanto sujeitos da aprendizagem já não se sustenta mais. Hoje se crê haver aprendizado também do professor, que constantemente altera sua prática pedagógica em função dos alunos e da situação.

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada na mesa redonda *Pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas* no dia 12/11/2003 durante a VII Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários.

Há também o aluno que ensina os colegas, dando lugar ao aprendizado cooperativo. A configuração do processo de ensino e aprendizagem não pode mais ser expressa por flechas unilaterais, mas sim por flechas de mão dupla que se sobrepõem de várias maneiras (fig. 1).

Figura 1



As pesquisas em ensino e aprendizagem podem ser feitas em qualquer uma das combinações possíveis dentro deste processo que envolve sujeitos tais como professores e alunos, o objeto de ensino e aprendizagem, as condições onde o ensino e aprendizagem ocorrem, enfim, todos os fatores que compõem este quadro.

Minha posição filosófica é que a pesquisa em ensino aprendizagem deve ter seu *leitmotif* na sala de aula, ou seja, nas dificuldades reais encontradas no dia a dia do professor e seus alunos. Encontrada a pergunta de pesquisa, o investigador volta-se para a academia em busca de respostas ou maneiras de encontrar estas respostas. Depois do estudo, são propostas respostas às questões levantadas ou alternativas viáveis para a solução de problemas. Este é o ciclo da pesquisa-ação, entendida como “the study of a social situation with a view to improving the quality of action in it” (Elliott, 1991, apud Edge, 2001, p.3). Altrichter, Posch, e Somekh (1993, apud Edge, 2001, p.3) complementam que “this definition highlights the characteristic purpose of action research, which is not simply to describe, interpret, analyze and theorize – the stuff of traditional research – but to act in and on a situation in order to make things better than they were.” Trata-se de um processo contínuo que começa com uma ação, passando pelos estágios de observação, reflexão e estudo, planejamento de ações, ação interventiva visando melhorar a situação inicial e, finalmente, observação para verificar as mudanças ocorridas e identificar nova ação a ser alterada.

Uma das características principais deste tipo de pesquisa é que ela pode e deve ser conduzida por professores para ser lida por professores, pacificando desta forma a eterna dicotomia de professores e pesquisadores em campos opostos. Na revista *Tesol Matters* esta dicotomia foi discutida com editoriais de ambos os lados. A conclusão do periódico pareceu ser de que por um lado os professores são também pesquisadores fornecendo *insights* poderosos para a ciência e por outro que os pesquisadores devem adequar sua escrita para que os professores tenham melhor acesso aos resultados publicados (Anderson, 2001).

Minha trajetória recente como pesquisadora, na qual posso destacar duas vertentes diversas, segue, de certa forma, os cânones da pesquisa-ação.

Em primeiro lugar, como professora de inglês para fins específicos, comumente chamado inglês instrumental, tenho trabalhado com diversos domínios do conhecimento onde as pessoas são instadas a ler textos de suas áreas em língua inglesa. Conforme o gênero e a área do texto, diferentes grupos apresentam problemas diversos de compreensão textual. Os alunos de computação, por exemplo, tinham dificuldades para ler alguns textos que lhes eram necessários. Os problemas maiores não eram de ordem lexical, uma vez que o vocabulário da área é muitas vezes adaptado do inglês para o português ou outras vezes emprestado diretamente da língua inglesa. Partindo da hipótese de que a dificuldade maior dos alunos era de natureza estrutural, tanto intrafrástica quanto interfrástica, adotei uma metodologia para estudar o tipo de estruturas mais frequentes em um corpus de 24 manuais de informática (Magno e Silva, 2002). Com a ajuda do programa *Wordsmith*, analisei todas as frases contendo os seis verbos operadores mais frequentes do corpus. Estas frases revelaram as estruturas básicas mais comuns e as maneiras como elas se articulavam em estruturas mais complexas. No nível interfrástico, encontrei seqüências de frases imperativas, peculiares ao discurso injuntivo, seguidas de uma frase descritiva como que marcando o trajeto percorrido. Tal conjunto de instruções traria em seu bojo uma espécie de “mapa” com ordens e pontos de checagem para saber se o passo necessário para se seguir adiante foi ou não cumprido. Estes resultados contribuiriam então para a proposta pedagógica com a qual finalizo o trabalho.

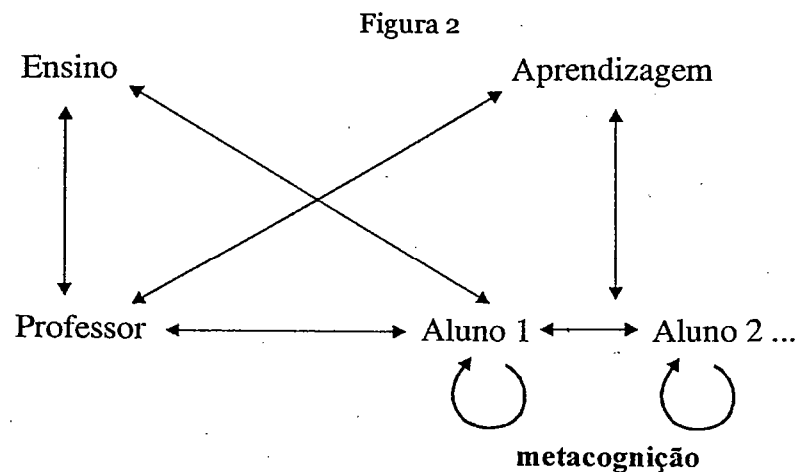
Em segundo lugar, como docente do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da UFPA, deparo-me com situações no mínimo esdrúxulas dentro de nosso Curso de Letras, tais como alunos já

adiantados na grade curricular, mas ainda não proficientes em inglês. Estes alunos, ao se graduarem, assumirão seus lugares no ensino de língua estrangeira no sistema escolar. Se eles são pouco proficientes, qual será a qualidade de suas aulas? Qual será seu papel no processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde atuarão? Se tudo ficar como está, haverá uma perpetuação da afirmativa de que é impossível ensinar língua estrangeira na escola regular. Identifico aqui claramente um espaço de ação responsável dos professores de inglês do Curso de Letras que devem contribuir para mudar a situação atual. Segundo o modelo da pesquisa-ação, foi identificado o problema. Agora é preciso voltar-se para a academia e buscar soluções. É neste nicho que pretendo desenvolver minhas ações de pesquisa na linha de ensino e aprendizagem.

Muito se tem falado sobre o ensino reflexivo, professor reflexivo, etc. E o aluno reflexivo? Onde está o aluno que procura saber quais são suas dificuldades e conhecer sua maneira de melhor aprender para depois traçar um plano de ação visando a excelência?

Uma das possibilidades de solução para o problema da proficiência de todos os alunos de inglês do Curso de Letras será a busca da autonomia no estudo. Tal prática não só beneficiará aqueles que precisam de um esforço maior para alcançar a proficiência, como também aqueles que quiserem otimizar seu aprendizado.

Autonomia pode ser entendida como “uma atitude perante o aprendizado, e não uma metodologia” ou então como “aprender a aprender” (Dickinson, 1994, p.2). Um aprendiz autônomo é alguém que assumiu a responsabilidade por seu próprio aprendizado, evoluindo-se na tomada de decisões pedagógicas individuais. Autonomia, no entanto, não é fazer o que bem entender. A autonomia precisa ser exercida dentro de um quadro bem delimitado, sem desobedecer às regras gerais da comunidade que é a sala de aula. O conceito de autonomia na educação precisa ser compreendido dentro das convenções estabelecidas, levando, no entanto, o aluno a aprender além da aula, sem desprezar os direitos dos colegas. O componente de auto aprendizagem pode ser incorporado ao modelo inicial (fig. 2), mostrando que é neste novo componente que são exercidas as estratégias metacognitivas.



A autonomia não tem tradição histórica na sociedade escolar brasileira. Alguns alunos acham que só podem aprender com o professor. Este é um mito que precisa ser derrubado. Para mudar o quadro passivo em relação ao este conceito, é preciso treinar o aprendiz. Qual é o papel do professor no treinamento do aprendiz? O professor precisa autorizar e encorajar o aprendizado autônomo. Como? Mostrando que também aprende sozinho e que sempre está aprendendo. O professor precisa convencer o aluno de que ele é capaz de aprender autonomamente, por vezes contando-lhe experiências de sucesso. As estratégias de aprendizado autônomo podem ser ensinadas pelo professor ou pelos colegas através do compartilhamento de experiências bem sucedidas. Os alunos devem conscientizar-se de que a competência em língua estrangeira cresce em ritmo exponencial. Cada aspecto dominado atua em diferentes níveis e em diferentes direções. Ao aprender a pronunciar uma palavra ou expressão que antes se mostrava renitente às correções, todos os grupos fonológicos associados aos sons daquela palavra serão automaticamente melhorados. Ao se conscientizar de que foi capaz de dominar esta dificuldade, o aluno estará imediatamente mais forte para dar passos cada vez maiores e com conseqüências mais positivas no seu aprendizado. Este crescimento exponencial do conhecimento precisa ser efetivamente utilizado como ferramenta de ensino e incorporado no dia a dia da sala de aula.

O papel do professor no treinamento do aprendiz é de suma importância, pois ele pode guiar os alunos no processo de autonomia,

levando-os a praticar todas as fases do crescimento autônomo: levantamento de fatores de *input* e conseqüente análise fria da situação atual que leva à identificação dos pontos a serem trabalhados. Em seguida, o aprendiz precisa aprender a exercer estratégias metacognitivas para buscar o auto conhecimento. Ele precisa saber qual a maneira através da qual ele aprende melhor, qual seu estilo de aprendizagem (Gardner, 1983). Além disso, ele precisa identificar os objetivos daquilo que está aprendendo, acrescentando a estes seus objetivos pessoais. E, finalmente, precisa traçar um plano de ação para alcançar seus objetivos.

Dar autonomia aos alunos significa abdicar de parte do poder do professor. O professor estará pronto a dar este passo se compreender que auxiliar os alunos a se tornarem aprendizes autônomos não é uma ameaça a si próprio. Alguns alunos podem demorar muito tempo para desenvolver suas técnicas de aprendiz autônomo e o professor tem um papel preponderante neste caminhar.

Aprendizado autônomo pode ser feito em um local especial, mas não ocorre apenas neste lugar. Centros de auto-aprendizado ou *self-access centers* são lugares geralmente apropriados para que ocorra o aprendizado autônomo, mas a existência destes lugares nas escolas não é garantia que o aprendizado autônomo ocorrerá. Estes espaços são ferramentas viabilizadoras do aprendizado autônomo, mas por si só não bastam para que ele aconteça.

O aprendizado autônomo, no entanto, não é a panacéia para todos os problemas nem garante o sucesso. O aprendiz autônomo pode, por vezes, tomar decisões erradas em seu percurso de aprendizado, ou pode gastar um tempo muito grande com ações pouco eficazes. O que o professor precisa instilar em seus alunos é uma noção de autonomia bem informada. Os alunos precisam ser conscientizados sobre seu aprendizado lingüístico para tomarem decisões que irão beneficiá-los.

O processo de treinar aprendizes no caminho de sua autonomia pode ser longo e, por isso, pode e deve ser integrado no ensino da língua em geral. A autonomia é atingida através de sua prática, então todas as possibilidades de oferecer aos alunos momentos e chances para que eles caminhem sozinhos devem ser oferecidas. O percurso em direção à autonomia precisa ser trilhado aos poucos, partindo de pequenas experiências em direção a maiores e mais complexas.

A seguir, narro duas pequenas situações que já adotei na direção do aprendizado autônomo, sem achar, de maneira nenhuma que estou perdendo o poder de coordenar minha sala de aula. Ambas as práticas

estão imbricadas no próprio desenho do curso e fazem parte do plano estabelecido para o semestre.

Como o professor não deve fazer pelos alunos aquilo que eles podem fazer sozinhos, lembro a experiência, muitas vezes relatada por uma colega e repetidamente experimentada com sucesso por mim, de que o professor não precisa empregar seu tempo preparando provas.² Os alunos podem elaborar listas de perguntas e respostas ou exercícios com os aspectos mais importantes vistos em aula. O professor supervisiona os trabalhos e esclarece eventuais dúvidas. Estas listas, cerca de quatro ou cinco vezes mais extensas que a prova real, serão preparadas e estudadas em sala, servem como uma espécie de revisão de conteúdos, e são encaminhadas ao professor. Este, então, retira algumas daquelas perguntas, adapta-as em questões de prova. Com este procedimento, todos aprenderam, revisaram os conteúdos e assumiram sua parte da responsabilidade pelo aprendizado sem uma presença impositiva do professor.

Após várias experiências semestrais ensinando o período de Literatura Inglesa que vai do classicismo (Milton) até os românticos, passando por Defoe, Swift, Pope e outros, resolvi inovar. Achei que por vezes o material que eu escolhia não era exatamente aquele que os alunos poderiam aproveitar melhor. Embora o romantismo não seja um dos períodos mais difíceis da Literatura Inglesa para meus alunos, eu achava que os poemas escolhidos não eram apropriados para o que eu desejava que eles alcançassem. Por outro lado, o maravilhoso e genial Blake nunca assumia sua real dimensão nas poucas aulas que eu podia destinar a seu estudo. Mesmo tendo por hábito levar meus alunos a uma aula no laboratório de informática e provê-los com uma lista de endereços eletrônicos para visitar, sei que ao sair da sala poucos eram os alunos que realmente dedicariam algumas horas a explorar o universo blakeano na Internet. Neste semestre, estou colocando em prática um novo sistema. Mantive no programa os clássicos de mais difícil acesso individual por seu estilo, linguagem e necessidade de discussões para entendimento: Milton, Defoe, Swift e Pope. Como tenho duas turmas de Literatura Inglesa II em horários diferentes, deixei a primeira escolher entre um dos dois temas: Blake ou Romantismo Inglês. Eles escolheram o Romantismo, então Blake ficou com a segunda turma. Cada turma está fazendo um projeto sobre um dos temas com o objetivo de apresentá-lo para a outra turma. Destinei tempo dentro da carga horária do curso

² Refiro-me aqui à Prof. Izabel Maria Silva, do Centro de Educação da UFPA, com quem partilho muitas concepções pedagógicas.

para planejamento das ações em sala de aula com a minha supervisão. Dois alunos em cada turma estão encarregados de centralizar as informações, materiais, etc. Como apresentar, o que apresentar, que recursos utilizar fica a critério de cada turma. O poder decisório foi compartilhado. Inclui o projeto como instrumento de avaliação do trabalho dos alunos no semestre. Este instrumento está subdividido em dois momentos: preparação e qualidade da apresentação. Para avaliar a preparação, observo os alunos nos dias marcados para trabalho do projeto em sala de aula, consulto o registro dos alunos centralizadores da informação e faço mini-entrevistas com cada aluno no decorrer das aulas de preparação. Para avaliar a apresentação, um dos critérios é saber se a informação chegará onde precisa chegar: na outra turma. Todo o planejamento, discussões, e ensaios são conduzidos em inglês. Desta forma, os alunos têm oportunidade de absorver não só o conhecimento de conteúdo do tema escolhido, mas também de praticar a língua inglesa em suas quatro habilidades. Acrescento ainda a estas quatro, as habilidades sócio-culturais de convencimento e persuasão de seus pontos de vista nem sempre coincidentes. Insisto sempre na utilização de formas de polidez nas discussões. Os resultados serão apresentados ao final do semestre, mas, pela movimentação que sinto nas turmas, antecipo-os como altamente positivos.

Finalizando, ressalto que bons aprendizes estão envolvidos ativamente com o aprendizado da língua, têm uma idéia clara de como aprendem melhor e estabelecem seus objetivos pessoais. Tomam para si a responsabilidade de aprender. Eles compreendem os objetivos do professor e adicionam a estes os seus próprios. Eles selecionam e implementam estratégias de aprendizagem apropriadas. Eles monitoram e avaliam seu uso das estratégias assim como de seu aprendizado. Eles podem, enfim, potencializar a informação obtida na sala de aula até limites antes não imaginados.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Neil. Research is for Teachers, Too. *Tesol Matters*, Alexandria, v.11, 3, p.3, 2001.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson J. (ed). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994, p.2-12.

EDGE, J. Attitude and Access: Building a New Teaching/Learning Community in TESOL. In: EDGE, Julian (ed). *Action Research*. Alexandria, Virginia: TESOL, 2001, p. 1-11.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, 1983.

MAGNO E SILVA, Walkyria. *Etude Linguistique d'un Corpus de Manuels d'Informatique: Applications à la Lecture en Langue Etrangère*. 2002, 208f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Equipe de Recherche en Syntaxique et Sémantique, Université de Toulouse – le Mirail, Toulouse, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada*. 3ed. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

RICHARDS, Jack C. (ed). *Teaching in Action. Case Studies from Second Language Classrooms*. Alexandria, Virginia, TESOL, 1998.